



Impacto del Plan Lector en estudiantes de educación primaria

Impact of the Reading Plan on Primary Education Students

RECIBIDO 25/07/2022 ACEPTADO 21/09/2022 PUBLICADO 01/12/2023

 **Antonio-José Moreno-Guerrero**

Universidad de Granada, España

ajmoreno@ugr.es

 **José-Antonio Marín-Marín**

Universidad de Granada, España

jmarin@ugr.es

 **Noemí Carmona-Serrano**

Universidad de Granada, España

nhoe@correo.ugr.es

 **Jesús López-Belmonte**

Universidad de Granada, España

jesuslopez@ugr.es

RESUMEN

El mundo actual se encuentra condicionado no solo por la pandemia derivada de la COVID-19, sino por la facilidad e inmediatez de la información en diversos formatos. En su vertiente escrita, para ser procesada la información, necesita de una lectura previa por parte de las personas. Por ello, la lectura se alza como una habilidad fundamental en la vida social y académica de las personas. Este aspecto se fomenta en los centros educativos por medio de diversas prácticas recogidas en un documento oficial denominado Plan Lector. Los objetivos del presente estudio se centran en conocer la influencia de dicho plan en la motivación, la inteligencia emocional, la fluidez y comprensión lectora del alumnado de educación primaria. Para alcanzar estos objetivos se ha propuesto un diseño de investigación cuasi-experimental de tipo pre-post fundamentado en una metodología cuantitativa. En el estudio han participado 114 estudiantes de educación primaria de un centro educativo de Ceuta (España). La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante tres instrumentos validados (Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje, Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn y el EMLE-TALE 2000). Los resultados revelan que las acciones desplegadas en el plan lector del centro educativo han supuesto mejoras en la fluidez y comprensión lectora. Sin embargo, las actuaciones realizadas no han mejorado la motivación ni la inteligencia emocional de los discentes.

PALABRAS CLAVE Comprensión lectora; fluidez lectora; motivación; inteligencia emocional.

ABSTRACT

The current world is conditioned not only by the pandemic derived from COVID-19, but also by the ease and immediacy of information in various formats. In its written aspect, in order to process the information, it needs prior reading by people. Therefore, reading stands as a fundamental skill in the social and academic life of people. This aspect is promoted in educational centers through various practices included in an official document called the Reading Plan. The objectives of this

study are focused on knowing the influence of this plan on the motivation, emotional intelligence, fluency and reading comprehension of primary school pupils. In order to achieve these objectives, a quasi-experimental pre-post research design has been proposed, based on a quantitative methodology. 114 primary school students from an educational center in Ceuta (Spain) participated in the study. Data collection has been carried out using three validated instruments (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, BarOn Emotional Intelligence Inventory and EMLE-TALE 2000). The results reveal that the actions deployed in the reading plan of the educational center have led to improvements in reading fluency and comprehension. However, the actions carried out have not improved the motivation or emotional intelligence of the students.

KEYWORDS Reading comprehension; reading fluency; motivation; emotional intelligence.

1. INTRODUCCIÓN

La era digital ha afectado drásticamente a la forma en que las personas consumen contenido, adquieren conocimientos y se comunican (Ruiz-Palmero *et al.*, 2021). La información se puede adquirir a través de diferentes medios como textos, imágenes, videos y audio (Moreno-Guerrero *et al.*, 2021). A pesar de los rápidos avances tecnológicos (Marín-Marín *et al.*, 2020), la lectura sigue siendo una de las principales formas de informarse y educarse y, por lo tanto, se considera una habilidad esencial para que los estudiantes la desarrollen y la dominen, ya que no solo conduce al éxito académico, sino que también ayuda a mantener una calidad de vida que le permita convivir en una sociedad cada vez más alfabetizada. En este contexto, las imágenes, ilustraciones e información virtual, así como los libros electrónicos y el material digital pueden afectar a la motivación y comprensión lectora de los estudiantes (Ramos-Navas-Parejo *et al.*, 2020; Schallert, 2017). Por lo tanto, para apoyar la lectura, específicamente, y la alfabetización, en general, se han creado varias herramientas de instrucción que capitalizan las tecnologías digitales (Biancarosa, & Griffiths, 2012). A medida que el aprendizaje basado en contenido electrónico se vuelve más popular, la forma en que los estudiantes aprenden a leer, escribir y acceder a la información está cambiando y, al mismo tiempo, las actividades de enseñanza y aprendizaje se inclinan hacia el aprendizaje personalizado y utilizan herramientas como dispositivos digitales, libros electrónicos, para asistir el proceso educativo (Baron, 2017).

La lectura constituye una habilidad cultural fundamental que puede tener un gran impacto en la vida social de una persona (Díaz Díaz *et al.*, 2022; García-Delgado Giménez, & Arias Rubio, 2021) y, a menudo, se correlaciona con su rendimiento académico, ya que la mayoría de las materias escolares dependen de sus habilidades de lectura. En consecuencia, es fundamental cultivar, fomentar y promover la habilidad y la voluntad de leer desde la educación temprana (Cáceres Reche *et al.*, 2022; Watkins, & Coffey, 2004) ya que las dificultades para aprender a leer pueden tener graves consecuencias en la vida (Hulme, & Snowling, 2012).

Más específicamente, la lectura es multidimensional y consta de demasiados componentes para ser caracterizada por una sola teoría y, por lo tanto, se han examinado varios métodos, teorías y herramientas para evaluar la capacidad de lectura de un individuo (Perfetti, & Stafura, 2013). La comprensión lectora es un elemento fundamental de la educación cuyo impacto, aunque solo se observe indirectamente, afecta a la competencia, el rendimiento y los logros lectores de los estudiantes (Ramos-Navas-Parejo *et al.*, 2022).

La comprensión se logra cuando el significado se obtiene a través de la interacción y la participación del lector con la información del texto en función de sus puntos de vista, conocimientos y experiencias actuales (McNamara, & Magliano, 2009). La comprensión lectora puede describirse como el resultado de la

identificación de palabras impresas y la comprensión auditiva. Adicionalmente, la comprensión ocurre como una representación mental del texto y su significado y para que se logre la comprensión se materializan varios procesos cognitivos en los niveles de palabra, oración y texto (Perfetti *et al.*, 2005). Por lo tanto, las habilidades cognitivas de los estudiantes que respaldan la comprensión lectora, como las habilidades verbales y las habilidades de descodificación son cruciales.

Dado que la comprensión lectora implica la integración de la información, el razonamiento y la correlación del material relacionado (Kočíský *et al.*, 2018), la forma en que los estudiantes leen puede tener un impacto diverso en su aprendizaje, como la velocidad de lectura y la comprensión, así como su vocabulario y conocimiento (Blachowicz, & Ogle, 2017). Específicamente, los estudiantes obtienen más beneficios en su aprendizaje cuando siguen un horario de lectura extenso en lugar de uno intensivo (Suk, 2016). Cuando los estudiantes comienzan a aprender a leer, existe una ligera correlación entre el lenguaje hablado y la lectura, pero a medida que crecen y desarrollan sus habilidades, esta correlación aumenta y se nivela y, como resultado, la comprensión del lenguaje hablado se convierte en el factor limitante en la lectura (Perfetti *et al.*, 2005). Por lo tanto, la comprensión y la descodificación del lenguaje son determinantes en la comprensión lectora, en particular, para estudiantes jóvenes (Hjetland *et al.*, 2019; Ramos-Navas-Parejo *et al.*, 2021). A medida que los lectores maduran, adquieren un vocabulario más amplio y una comprensión más profunda de las estrategias de aprendizaje y se vuelven mejores para resumir y extraer conclusiones (Pearson, & Gallagher, 1983).

Las dificultades en la fluidez lectora traen consigo problemas en la comprensión lectora de textos escritos que se traducen en fracaso escolar (Álvarez-Cañizo *et al.*, 2020). De acuerdo con Pikulski y Chard (2005), la fluidez lectora puede considerarse como una habilidad que contribuye al reconocimiento o descodificación efectiva y eficiente de palabras que permite a los lectores construir el significado del texto durante la comprensión lectora silenciosa. Es difícil comprender el significado del texto cuando el reconocimiento de palabras es lento y laborioso. Para facilitar la comprensión lectora, la fluidez lectora se considera esencial, ya que permite a los lectores concentrarse en el significado del texto liberando sus recursos cognitivos (Adlof *et al.*, 2006). El uso de intervenciones de componentes múltiples, audiolibros y lectura repetida es una forma eficiente de mejorar la fluidez y la comprensión de la lectura (Stevens *et al.*, 2016). Esto es particularmente cierto cuando se trata de estudiantes con problemas de aprendizaje, en cuyo caso la identificación temprana de problemas de lectura y la prestación de asistencia para el desarrollo de habilidades lingüísticas son cruciales (Catts *et al.*, 2016). Los tres factores principales superpuestos e interdependientes de la fluidez lectora son la velocidad, la precisión y la expresión. Los estudiantes que logren mejorar en estas tres áreas tendrán una mejor fluidez lectora, comprensión lingüística y reconocimiento de palabras, lo que conducirá a una mejor comprensión lectora (Kim, & Wagner, 2015).

Además de estos factores, la automaticidad y los componentes prosódicos de la lectura afectan a la fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de manera diferente según su edad (Calet *et al.*, 2013). En este sentido, la dificultad para leer, expresar pensamientos y la distracción conducen a habilidades de lectura deficientes en los primeros años de aprendizaje, principalmente debido a un control inadecuado de la atención (Arrington *et al.*, 2014). Del mismo modo, la atención es un factor determinante en la transformación del lenguaje escrito en lenguaje hablado, lo que posteriormente mejora la fluidez lectora (Reynolds, & Besner, 2006). Por lo tanto, la atención enfocada, sostenible, dividida y selectiva son requisitos previos para un aprendizaje efectivo. El uso de actividades para mejorar la atención puede ayudar a mejorar la velocidad de

lectura, la comprensión, la prosodia y la precisión en el reconocimiento de palabras de los buenos lectores (Yildiz, & Çetinkaya, 2017), que son factores determinantes de la fluidez lectora (Wolf, & Katzir-Cohen, 2001).

La fluidez lectora tiene una relación bidireccional con la comprensión lectora, ya que un aumento en la fluidez se asocia más comúnmente con un aumento en la comprensión (Klauda, & Guthrie, 2008). Cuando se trata de estudiantes de educación primaria, la fluidez lectora constituye un indicador de la comprensión lectora, mientras que la prosodia es un predictor significativo de las habilidades lectoras fluidas. Por lo tanto, al mejorar sus habilidades de lectura, los estudiantes mejoran simultáneamente sus habilidades de comprensión lectora (Başaran, 2013). A medida que los estudiantes pasan de la educación primaria a la secundaria, su fluidez lectora continúa desarrollándose, pero a medida que los textos narrativos y expositivos se vuelven más difíciles de comprender, se debe dar más énfasis a la prosodia y a la adopción de métodos de lectura repetidos para mejorar la fluidez de los estudiantes (Álvarez-Cañizo *et al.*, 2020). A lo largo de los años escolares, las habilidades de descodificación son vitales en la fluidez de lectura tanto oral como silenciosa, que están fuertemente relacionadas con la fluidez de lectura de listas y textos, así como con la comprensión auditiva y lectora. Las relaciones entre todos estos difieren de manera predecible con el desarrollo (Kim *et al.*, 2012).

Por ello, se requieren habilidades cognitivas complejas para que los estudiantes desarrollen su fluidez y comprensión lectora. Además, una mayor motivación y compromiso con la lectura conducen a aumentar los resultados de aprendizaje y los logros de lectura para estudiantes de todos los niveles y de diferentes culturas (Taboada, & Klauda, 2020). Dado que las habilidades cognitivas y la motivación intrínseca por la lectura son contribuyentes importantes en el rendimiento y crecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes, deben promoverse a lo largo de su educación (Taboada *et al.*, 2008).

En consecuencia, es importante integrar programas de motivación lectora en el plan de estudios para mejorar las habilidades lectoras y la motivación de los estudiantes y para evitar que se produzca una disminución de la motivación de los estudiantes jóvenes, ya que podría predecir su futura afición a la lectura. Como la motivación es esencial en las actividades de lectura, la motivación por la lectura afecta positivamente la comprensión lectora de los estudiantes y los alienta a desempeñarse mejor, hacer conjeturas fundamentadas, resolver dificultades o problemas de lectura y reducir la ansiedad de comprensión (Ahmadi *et al.*, 2013). Según Miyamoto *et al.* (2019), los estudiantes que están intrínsecamente motivados para leer lo hacen porque disfrutan y están interesados en el proceso de lectura, por lo que existe una asociación positiva y efectos significativos entre la motivación intrínseca y la comprensión lectora. Por otro lado, los alumnos extrínsecamente motivados leen por razones instrumentales. Como resultado, la motivación extrínseca no se relaciona significativamente con su comprensión lectora.

Otro factor determinante es la inteligencia emocional. Esta se puede considerar como un tipo de inteligencia social que contribuye al bienestar de uno, ya que se refiere a la evaluación y expresión verbal y no verbal de las emociones, la identificación precisa y la regulación eficiente del afecto dentro de uno mismo y de los demás y el uso de información emocional para mejorar el pensamiento, la resolución de problemas y las acciones propias (Mayer, & Salovey, 1993). En particular, la inteligencia emocional se puede describir como la capacidad de identificar, comprender, expresar, regular y usar las emociones para razonar con precisión con las emociones y utilizarlas para mejorar el pensamiento (Kotsou *et al.*, 2018). La inteligencia emocional utiliza habilidades que combinan la inteligencia con las emociones, como la percepción, evaluación,

manejo, comprensión y conocimiento emocional, así como la utilización de las emociones para facilitar el proceso de pensamiento. Por lo tanto, la inteligencia emocional tiene un gran impacto en la salud física y psicológica, las relaciones sociales, así como los logros laborales y académicos (Nelson, & Low, 2011).

Cuando se trata del rendimiento en la lectura de los estudiantes, existe una relación directa y positiva de la inteligencia emocional con la comprensión y fluidez lectora, con los hábitos de lectura, con el dominio del vocabulario y con las habilidades lectoras en general, ya que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a desempeñarse mejor en las tareas de lectura (Resmisari, & Sitepu, 2022).

1.1. Justificación y objetivos

Como se ha reflejado, el fomento y desarrollo de hábitos de lectura resulta fundamental para los procesos formativos y madurativos del discente. No obstante, esto se ha visto afectado en los últimos años debido a la pandemia originada por la COVID-19 que ha condicionado fuertemente las acciones instructivas (Correll-Almuzara *et al.*, 2021; Trujillo *et al.*, 2020). Para paliar los efectos de la pandemia a nivel educativo han proliferado numerosos recursos remotos para poder efectuar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera ubicua y segura (López-Belmonte *et al.*, 2021; Pozo-Sánchez *et al.*, 2021). En este sentido, la pandemia a nivel educativo ha derivado en una gran aparición de recursos didácticos mediados por la tecnología, para continuar con la práctica educativa desde diversos medios y entornos de trabajo motivadores y autónomos (Bautista-Vallejo, & Hernández-Carrera, 2020; Marín-Marín *et al.*, 2021; Pozo-Sánchez *et al.*, 2022), facilitando la tarea y adecuándose a las distintas capacidades y necesidades de los estudiantes (Carmona-Serrano *et al.*, 2021) a través de prácticas interactivas e inmersivas (López-Belmonte *et al.*, 2022). Fruto de ello, en este estudio se presentan los principales hallazgos tras el diseño, implantación y desarrollo de un plan lector confeccionado por un centro educativo desde una vertiente innovadora, teniendo en cuenta las bondades de las TIC expuestas.

Los objetivos que conducen la realización de este trabajo son los siguientes: a) Conocer la influencia del plan lector en la motivación de los estudiantes; b) Descubrir la determinación del plan lector en la inteligencia emocional de los discentes; c) Demostrar la incidencia del plan lector en la fluidez y comprensión lectora del alumnado.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

Este estudio se ha sustentado en una metodología de investigación cuantitativa. Concretamente, se ha desplegado un diseño de investigación cuasi-experimental de naturaleza pre-post. Todo ello siguiendo las consideraciones de los expertos para evitar sesgos durante su desarrollo (Hernández *et al.*, 2014).

2.2. Participantes

Del total de 130 estudiantes que han realizado las pruebas pre y post, se ha llevado a cabo el análisis con 114, siendo eliminado un estudiante que no realizó el pretest y quince que no realizaron el postest. Este estudio

se realizó en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Mare Nostrum (Ceuta, España). De esta cifra, 58 son chicos y el resto chicas de educación primaria que presentan una media de edad de 10.3 años ($DT=0.676$). Estos participantes fueron seleccionados por medio de una técnica de muestro intencional. En cuanto al tamaño de la muestra, los expertos consideran que el número de sujetos participantes en esta investigación es adecuado para efectuar el diseño planteado y alcanzar resultados pertinentes (Chou, & Feng, 2019).

2.3. Instrumentos

La recogida de datos se ha producido mediante diversos instrumentos validados y que reúnen adecuadas propiedades psicométricas:

- *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSQL) que analiza la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes en la aplicación de estrategias pedagógicas. Dicho instrumento está compuesto por dos dimensiones (intrínseca y extrínseca), de cuatro ítems cada una (Bonanomi *et al.*, 2020).
- Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (EQ-i:YV) que analiza la inteligencia emocional de los estudiantes. El instrumento está conformado por 60 ítems, agrupados en cuatro dimensiones (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad) (Serrano, 2017).
- Escalas Magallanes de Lectura y Escritura (EMLE-TALE 2000) que está formado por cuatro sub-tests: lectura en voz alta (conversión grafema-fonema y fluidez), comprensión lectora, copia y dictado (Toro *et al.*, 2000).

2.4. Procedimiento y análisis de datos

Esta investigación se ha desarrollado en cuatro fases. La primera fase comenzó con la solicitud de los permisos necesarios a la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) de la ciudad donde se encuentra el centro educativo en cuestión y, al mismo tiempo, la solicitud del Comité de Ética por la Universidad competente. Una vez obtenidos los permisos y la aprobación de dicho Comité, se pasó a la segunda fase del estudio, la primera medición (pretest), para conocer el punto de partida de los estudiantes en las diferentes dimensiones analizadas. Esta medida se realizó en el mes de septiembre de 2021. La tercera fase consistió en la realización de las diferentes propuestas formativas innovadoras recogidas en el plan lector de dicho centro educativo (<https://cutt.ly/8L8qoe>). Por último, se efectuó la segunda medición (postest), con la finalidad de poner de relieve el impacto que ha tenido dicho plan. En este caso, la medida se efectuó en el mes de marzo de 2022.

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) en su versión 28. Se han efectuado pruebas de carácter descriptivo, tales como la media, desviación típica, el error típico de la media, asimetría, curtosis y el coeficiente de varianza para revelar la tendencia de la distribución. Además, se ha utilizado la prueba *t* de Student para comparar las medias entre los momentos de medición.

3. RESULTADOS

A continuación, se muestran los principales resultados obtenidos en el estudio. Las medias obtenidas revelan cómo los valores de las dimensiones de motivación e inteligencia emocional se mantienen parejos en las medidas pretest y postest. En cambio, en las dimensiones de fluidez y comprensión lectora sí se observan diferencias significativas. Asimismo, los valores de las medias en las medidas postest son superiores a las medias de las medidas pretest (tabla 1).

TABLA 1. Datos descriptivos de las medidas pretest y postest.

	GRUPO	M	DT	CAF	C _{me}
MOTIVACIÓN	PRE	4.17	.670	-1.627	4.402
	POST	4.21	.599	-2.395	9.305
INTELIGENCIA EMOCIONAL	PRE	2.98	.297	-.098	1.562
	POST	2.97	.280	.182	-.443
LECTURA Y ESCRITURA					
-Fluidez lectora	PRE	103.61	33.588	.357	.443
	POST	117.52	31.363	-.296	.089
-Comprensión lectora	PRE	1.89	.688	2.307	10.103
	POST	2.92	1.488	.039	-1.426

M=media; DT=desviación típica; CAF=asimetría; C_{me}=curtosis.

TABLA 2. T de Student para muestras relacionadas.

	t	gl	Sig.
MOTIVACIÓN	-.584	113	.560
INTELIGENCIA EMOCIONAL	.223	113	.816
LECTURA Y ESCRITURA			
-Fluidez lectora	-8.613	113	.000
-Comprensión lectora	-6.508	113	.000

t=t de Student; gl=grado de libertad; Sig.=significatividad.

Según se establece en la tabla 2, hay diferencias significativas en las dimensiones de fluidez y comprensión lectora, siendo estos valores superiores en las medidas postest que en las medidas pretest.

La tabla 3 indica que las medias obtenidas tanto en la motivación intrínseca como en la motivación extrínseca son parejas, tanto en las medidas pretest como postest. Del mismo modo, se aprecian valores ligeramente superiores en la motivación extrínseca, concretamente en las medidas postest.

TABLA 3. Datos descriptivos de las medidas pretest y postest en la motivación intrínseca y extrínseca.

	GRUPO	M	DT	CAF	C _{me}
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	PRE	3.98	.793	-1.240	2.053
	POST	3.98	.659	-1.385	2.754
MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	PRE	4.35	.715	-1.692	4.178
	POST	4.44	.724	-2.336	7.695

M=media; DT=desviación típica; CAF=asimetría; C_{me}=curtosis.

En la tabla 4 se comprueba que las diferencias no son estadísticamente significativas, por lo que no hay cambios en la motivación intrínseca y en la motivación extrínseca en las medidas de pretest y postest.

TABLA 4. T de Student para muestras dependientes.

	t	gl	Sig.
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	.080	113	.936
MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA	-1.174	113	.243

t=t de Student; gl=grado de libertad; Sig.=significatividad.

Los datos mostrados en la tabla 5 reflejan las dimensiones de la inteligencia emocional. En este caso, se observan diferencias de medidas en el estado de ánimo general y en el manejo del estrés, pero con tendencias distintas. En el primer caso, el estado de ánimo es superior en las medidas pretest que en las medidas postest. En cambio, en el manejo del estrés, es ligeramente superior en las medidas postest que en las medidas pretest. En el resto de dimensiones, los valores son parejos.

TABLA 5. Datos descriptivos de las medidas pretest y postest de la inteligencia emocional.

	GRUPO	M	DT	CAF	C _{me}
ESTADO ÁNIMO GENERAL	PRE	3.38	.410	-1.068	.858
	POST	3.29	.441	-1.313	2.212
ADAPTABILIDAD	PRE	3.09	.509	-.431	.006
	POST	3.10	.499	-.097	-.422
MANEJO ESTRÉS	PRE	2.38	.540	.636	.284
	POST	2.51	.500	.340	-.146
COMPETENCIA INTERPERSONAL	PRE	3.31	.404	-.414	-.140
	POST	3.29	.423	-.479	-.027
COMPETENCIA INTRAPERSONAL	PRE	2.55	.638	.058	.130
	POST	2.51	.602	.011	-.531

M=media; DT=desviación típica; CAF=asimetría; C_{me}=curtosis.

Según lo establecido en la tabla 6, se observan diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de estado de ánimo general y en el manejo del estrés. En la primera dimensión, los valores son superiores en las medidas pretest y en la segunda dimensión es superior en las medidas postest.

TABLA 6. T de Student para muestras dependientes.

	t	gl	Sig.
ESTADO ÁNIMO GENERAL	2.518	113	.013
ADAPTABILIDAD	-.252	113	.801
MANEJO ESTRÉS	-2.490	113	.014
COMPETENCIA INTERPERSONAL	.464	113	.643
COMPETENCIA INTRAPERSONAL	.544	113	.588

t=t de Student; gl=grado de libertad; Sig.=significatividad.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

No cabe duda de que en la sociedad actual la lectura sigue siendo una de las principales formas de percibir toda la ingente cantidad de información que discurre por distintos medios. Medios que han proliferado con el avance de la tecnología y de los cambios que ha producido en la sociedad el impacto de la COVID-19, en el que se han digitalizado numerosas acciones que anteriormente se efectuaban más tradicionalmente, como el soporte en papel o la presencialidad (Corell-Almuzara *et al.*, 2021).

Los centros educativos no son ajenos a la situación actual a la que se enfrentan los estudiantes, como futuros agentes activos de una sociedad que se encuentra en constante transformación. Por lo que los discentes deben estar preparados y formados para desenvolverse con eficacia en un mundo cambiante (López-Belmonte *et al.*, 2022). En este sentido, para lograr que el alumnado alcance niveles competenciales adecuados en la lectura, los centros educativos deben incentivar el fomento de proyectos innovadores que lleven a cabo distintas propuestas formativas para motivar a los estudiantes en lo concerniente a la lectura (Schiefele *et al.*, 2012).

Asimismo, resulta fundamental, como se ha efectuado en este estudio, la puesta en práctica desde edades tempranas de proyectos escolares vinculados al desarrollo de la lectura en sus diferentes vertientes (comprensión y fluidez lectora), así como el gusto por ella y el trabajo de la inteligencia emocional (Watkins, & Coffey, 2004).

A la vista de los hallazgos alcanzados, en consonancia con Pearson y Cervetti (2017), el diseño e implantación de proyectos lectores en centros educativos, contribuye al desarrollo de la comprensión y fluidez lectora en los estudiantes, como se ha vislumbrado en esta investigación. En esta línea juega un papel fundamental la motivación, tal y como expone Miyamoto *et al.* (2019), quien defiende la teoría de que la motivación resulta fundamental para mejorar todo el proceso y ello se consigue mediante prácticas novedosas e innovadoras para el alumnado, con la finalidad de captar su atención y desarrollar el gusto por la lectura (Ahmadi *et al.*, 2013). En cambio, los resultados revelan que, en este caso, la motivación no ha incidido en la mejora de la comprensión y fluidez lectora, sino que estas se han visto incrementadas con unos índices de motivación constantes, tanto en la medición pretest como en la postest. Igualmente ocurre con la inteligencia emocional. Resmisari y Sitepu (2022) recientemente postularon la relación directa y positiva entre la inteligencia emocional y la comprensión y fluidez lectora. Sin embargo, en este estudio, no se han obtenido los mismos resultados, no habiendo relación entre ellas.

Se concluye que los estudiantes analizados, después de desarrollar las acciones aplicadas en el Plan Lector, han mejorado en la fluidez y en la comprensión lectora. En cambio, la motivación y la inteligencia emocional mantienen valores semejantes en las medidas pretest y postest.

El estudio realizado presenta como principal limitación la especificidad de la muestra. Es por ello que los resultados alcanzados en esta investigación deben tomarse con cautela. Se trata de un estudio de caso focalizado en un centro educativo con unas determinadas peculiaridades socioculturales de los participantes. No obstante, este aspecto contribuye al enriquecimiento de las características de los discentes, al tener cabida distintas culturas y religiones en la investigación. Como futura línea de estudio, se pretende abarcar

una población más amplia de estudiantes, contando con la participación de diversos centros educativos de España y, a su vez, abarcando distintas etapas educativas.

Del mismo modo, esta investigación refleja una serie de implicaciones, tanto teóricas como prácticas. A nivel teórico, este trabajo ha supuesto el aumento del interés por ahondar en el estado de la cuestión, reflejando el estado de arte actual y mostrando a los lectores interesados en este foco temático cuales son las nuevas bases de conocimiento con los que apoyar futuras investigaciones. A nivel práctico, los hallazgos han mostrado como han influido las distintas propuestas del Plan lector en las dimensiones tenidas en cuenta en este trabajo, marcando un primer paso y dejando la puerta abierta a que miembros de la comunidad científica puedan seguir con la senda iniciada en este estudio, con la finalidad de discutir y contrastar los resultados aquí expuestos, así como incorporar otras dimensiones que puedan resultar pertinentes en todo Plan lector. Del mismo modo, este estudio ha derivado en la creación de un manual con diversas propuestas para fomentar las distintas dimensiones aquí analizadas, con el propósito de aumentar los recursos disponibles al alcance del profesorado sobre el estado de la cuestión.

5. REFERENCIAS

- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Little, T. D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing*, 19(9), 933-958. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z>
- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The relationship between students' reading motivation and reading comprehension. *Journal of Education and Practice*, 4(18), 8-17.
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2020). Reading fluency and reading comprehension in spanish secondary students. *Psicothema*, 32(1), 75-83. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.196>
- Arrington, C. N., Kulesz, P. A., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Barnes, M. A. (2014). The contribution of attentional control and working memory to reading comprehension and decoding. *Scientific Studies of Reading*, 18(5), 325-346. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.902461>
- Baron, N. S. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 15-20. <https://doi.org/10.1177/0031721717734184>
- Başaran, M. (2013). Reading fluency as an indicator of reading comprehension. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2287-2290. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.4.1922>
- Bautista-Vallejo, J. M., & Hernández-Carrera, R. M. (2020). Aprendizaje basado en el modelo STEM y la clave de la metacognición. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 14-25. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.6719>
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children*, 22(2), 139-160.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2017). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. Guilford Publications.
- Bononomi, A., Cadamuro, A., Olivari, M.G., Versari, A., & Confalonieri, E. (2020). The psychometric properties of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ): Multidimensional Rasch analysis on primary school data. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 27, 511-528.
- Cáceres Reche, P., Marín-Marín, J., Campos Soto, N., & Ramos Navas-Parejo, M. (2022). Animación a la lectura por medio del libro digital: una revisión sistemática. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz Palmero & M. Gómez García (Coords.), *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación* (pp. 129-140). Octaedro.
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2013). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>

- Carmona-Serrano, N., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A., & López-Belmonte, J. (2021). Evolution of the Autism Literature and the Influence of Parents: A Scientific Mapping in Web of Science. *Brain Sciences*, *11*(1), 1-16. <https://doi.org/10.3390/brainsci11010074>
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., & Liu, Y.-S. (2016). Early identification of reading comprehension difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, *49*(5), 451-465. <https://doi.org/10.1177/0022219414556121>
- Corell-Almuzara, A., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., & Moreno-Guerrero, A.-J. (2021). COVID-19 in the Field of Education: State of the Art. *Sustainability*, *13*(10), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13105452>
- Chou, P.N., & Feng, S.T. (2019). Using a Tablet Computer Application to Advance High School Students' Laboratory Learning Experiences: A Focus on Electrical Engineering Education. *Sustainability*, *11*(2), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su11020381>
- Díaz Díaz, M., Echegoyen Sanz, Y., & Martín Ezpeleta, A. L. (2022). La Lectura en medios digitales y el proceso lector de los docentes en formación. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (63), 131-157. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91903>
- García-Delgado Giménez, B., & Arias Rubio, G. (2021). Evaluación de los hábitos de lectura de prensa digital en alumnos universitarios de ciencias de la información: el caso de España y Portugal (2017). *EDMETIC*, *10*(1), 176-197. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12791>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Hjetland, H. N., Lervåg, A., Lyster, S.-A. H., Hagtvet, B. E., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2019). Pathways to reading comprehension: A longitudinal study from 4 to 9 years of age. *Journal of Educational Psychology*, *111*(5), 751-763. <https://doi.org/10.1037/edu0000321>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2012). Learning to read: What we know and what we need to understand better. *Child Development Perspectives*, *7*(1), 1-5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12005>
- Kim, Y.-S. G., & Wagner, R. K. (2015). Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: An investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, *19*(3), 224-242. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375>
- Kim, Y.-S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology*, *113*(1), 93-111. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.03.002>
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 310-321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Kočický, T., Schwarz, J., Blunsom, P., Dyer, C., Hermann, K. M., Melis, G., & Grefenstette, E. (2018). The NarrativeQA reading comprehension challenge. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, *6*, 317-328. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00023
- Kotsou, I., Mikolajczak, M., Heeren, A., Grégoire, J., & Leys, C. (2018). Improving emotional intelligence: A systematic review of existing work and future challenges. *Emotion Review*, *11*(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/1754073917735902>
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.-J., Marín-Marín, J.-A., & Lampropoulos, G. (2022). The impact of gender on the use of augmented reality and virtual reality in students with ASD. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, *23*, 1-14. <https://doi.org/10.14201/eks.28418>
- López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A.-J., Pozo-Sánchez, S., & Marín-Marín, J.-A. (2021). Co-word analysis and academic performance from the Australasian Journal of Educational Technology in Web of Science. *Australasian Journal of Educational Technology*, *37*(6), 119-140. <https://doi.org/10.14742/ajet.6940>
- Marín-Marín, J.A., Moreno-Guerrero, A.J., Dúo-Terrón, P., & López-Belmonte, J. (2021). STEAM in education: a bibliometric analysis of performance and co-words in Web of Science. *International Journal of STEM Education*, *8*, 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00296-x>
- Marín-Marín, J.-A., Soler-Costa, R., Moreno-Guerrero, A.-J., & López-Belmonte, J. (2020). Makey Makey as an Interactive Robotic Tool for High School Students' Learning in Multicul-

- tural Contexts. *Education Sciences*, 10(9), 239. <https://doi.org/10.3390/educsci10090239>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In K.D. Federmeier, & J. L. Montag (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297-384). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Miyamoto, A., Pfost, M., & Artelt, C. (2019). The relationship between intrinsic motivation and reading comprehension: Mediating effects of reading amount and metacognitive knowledge of strategy use. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 445-460. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1602836>
- Moreno-Guerrero, A., Soler-Costa, R., Marín-Marín, J., & López-Belmonte, J. (2021). Flipped learning and good teaching practices in secondary education. *Comunicar*, 29(68), 107-117. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-09>
- Nelson, D. B., & Low, G. R. (2011). *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence in college and in life*. Pearson Education.
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 12-56). The Guilford Press.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344. [https://doi.org/10.1016/0361-476x\(83\)90019-x](https://doi.org/10.1016/0361-476x(83)90019-x)
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2013). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. <https://doi.org/10.1598/rt.58.6.2>
- Pozo-Sánchez, S., Lampropoulos, G., & López-Belmonte, J. (2022). Comparing Gamification Models in Higher Education Using Face-to-Face and Virtual Escape Rooms. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 307-322. <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1025>
- Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Moreno-Guerrero, A. J., & Fuentes-Cabrera, A. (2021). Eficácia da aprendizagem invertida e realidade aumentada na nova normalidade educacional da era Covid-19. *Texto Livre*, 14(2), 1-17. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.34260>
- Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M., Soler-Costa, R., & Marín-Marín, J. (2020). uso de las TIC para la animación a la lectura en contextos vulnerables. *Texto Livre*, 13(3), 240-261. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25730>
- Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M., Marín-Marín, J., & Rodríguez-Jiménez, C. (2021). Las competencias lectoras del alumnado de educación primaria en riesgo de exclusión social: análisis de la producción científica. *Información Tecnológica*, 32(3), 89-100. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642021000300089>
- Ramos-Navas-Parejo, M., Cáceres-Reche, M., Marín-Marín, J., & Victoria-Maldonado, J. (2022). Validation of the Questionnaire on Reading Preferences and Habits of Primary School Pupils at Risk of Social Exclusion. *Education Sciences*, 12(5), 332. <https://doi.org/10.3390/educsci12050332>
- Resmisari, D., & Sitepu, J. B. (2022). A correlation between vocabulary mastery and emotional intelligence towards reading comprehension. *Journal of English Language and Literature (JELL)*, 7(1), 47-54. <https://doi.org/10.37110/jell.v7i1.142>
- Reynolds, M., & Besner, D. (2006). Reading aloud is not automatic: Processing capacity is required to generate a phonological code from print. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 32(6), 1303-1323. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.32.6.1303>
- Ruiz-Palmero, J., Colomo-Magaña, E., Sánchez-Rivas, E., & Linde-Valenzuela, T. (2021). Estudio del uso y consumo de dispositivos móviles en universitarios. *Digital Education Review*, (39), 89-104. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.89-104>
- Schallert, D. L. (2017). The role of illustrations in reading comprehension. In *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 503-524). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315107493-27>

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Serrano, A. (2017). *Inteligencia Emocional en Educación Primaria* [Trabajo Final de Grado, Universidad de Sevilla]. Sevilla.
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2016). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Suk, N. (2016). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89. <https://doi.org/10.1002/rrq.152>
- Taboada, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How Reading Motivation and Engagement Enable Reading Achievement: Policy Implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 7(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/2372732219893385>
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2008). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Toro, J., Cervera, M., & Urío, C. (2000). *EMLE. Escala Magallanes de Lectura y Escritura. TALE-2000. Manual de Referencia*. Grupo ALBOR-COHS.
- Trujillo, F., Fernández, M., Montes, R., Segura, A., Alaminos, F., & Pos-tigo, A. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: La opinión de la Comunidad Educativa*. Fad
- Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110-118. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.110>
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0503_2
- Yildiz, M., & Çetinkaya, E. (2017). The relationship between good readers attention, reading fluency and reading comprehension. *Universal Journal of Educational Research*, 5(3), 366-371. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050309>